



Vol. 24, Nº 2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14077

Fecha de recepción: 14/05/2018

Fecha de aceptación: 18/11/2018

LA EVALUACIÓN DE DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS EN ESPAÑA: LUCES Y SOMBRAS

Assessment of school principals in Spain: lights and shadows



Carmen Álvarez-Álvarez y Emma Fernández Gutiérrez

Universidad de Cantabria

E-mail: alvarezmc@unican.es;

emma.fernandez@unican.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

<https://orcid.org/0000-0001-7891-9322>

Resumen:

Un aspecto clave en la profesionalización de la dirección de centros educativos en España reside en el establecimiento de sistemas de evaluación de la función directiva. Dado que la regulación de esta cuestión depende de las comunidades autónomas, hay notables diferencias entre regiones. En este estudio nos hemos propuesto conocer el estado de la cuestión a través de un estudio de las diferentes normativas y de un cuestionario suministrado a directores de Educación Secundaria y Formación Profesional de toda España. Los resultados muestran que hay una diversidad de modelos vigentes en la actualidad, predominando un enfoque de evaluación tan superficial como irrelevante. Las conclusiones apuntan vías para superar esta situación.

Palabras clave: *dirección escolar; evaluación de competencias; evaluación de la función directiva; liderazgo eficaz.*

Abstract:

A key aspect in the professionalization of the management of educational centers in Spain lies in the establishment of systems of evaluation of the directive function. Since the regulation of this question depends on the autonomous communities, there are notable differences between regions. In this study we intend to know the state of the issue through a study of the different regulations and a

questionnaire provided to secondary education and vocational training principals throughout Spain. The results show that there is a diversity of models currently in force, predominating an evaluation approach as superficial as irrelevant. The findings point to ways to overcome this situation.

Key Words: *effective leadership; evaluation of competences; evaluation of the principals' function; school principals.*

1. Introducción

La investigación internacional ha demostrado que las dos cuestiones que más hacen avanzar la mejora escolar son, en primer lugar, contar con un profesorado comprometido con el aprendizaje de los estudiantes, y en segundo lugar, tener una dirección escolar comprometida con la mejora del centro. La dirección escolar contribuye indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes, en las culturas escolares y en la organización educativa (Day et al., 2010; Murillo, García & Ortega, 2010; Bolívar, 2015; Peirano, Campero & Fernández, 2015; García-Garnica & Caballero, 2015), pudiendo potenciar las mejores prácticas de inclusión, convivencia, innovación, autonomía y participación (Mulford, 2008; Kottkamp, 2010; Zhang and Brundrett, 2010; Ten, Luyten, Scheerens & Sleegers, 2012; Ishimaru, 2013; Berkovich, 2014; Liasidou and Androniki, 2015; Keddie, 2016).

Sin embargo, en España, el debate sobre la profesionalización de la dirección, está aún en un estado incipiente y el personal educativo muestra serias dudas sobre si es adecuado optar por políticas de profesionalización directiva, pese a que suele darse una falta de candidatos (Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez & López-Yáñez, 2014; Álvarez & Fernández, 2017) o seguir con el modelo “amateur”, según el cual el trabajo de gestión se aprende exclusivamente en la práctica. Para los autores, profesionalizar implica al menos cinco cuestiones: tener una formación inicial específica, contar con una acreditación de competencia para el cargo, que ésta sea evaluada objetivamente en un proceso selectivo, gozar de un reconocimiento/status y ser evaluado en el desempeño.

Asimismo, cabe preguntarse en qué línea se debe profesionalizar, ya que caben numerosos enfoques (Trigueros, 2015). Por ejemplo, el estudio cualitativo de Glazar (2013) en Portugal identificó tres estilos directivos: directores de perfil democrático, liderazgo situacional y perfiles autocráticos, pero dependiendo de los estudios podrían señalarse numerosas clasificaciones de enfoques directivos. En España ha primado un enfoque directivo ligado a la gestión y la gerencia mientras en el ámbito internacional ha primado un enfoque ligado al liderazgo, de tal manera que en nuestro país el poder del directivo es reducido. Por todo ello, es un error responsabilizar en exclusiva a los directores de los resultados obtenidos por los centros en evaluaciones externas (Barzanó, 2009; Parcerisa y Verger, 2016).

Los países más avanzados han implementado políticas fuertes en materia de formación de directores, de selección y evaluación del desempeño. En esta tercera cuestión nos centraremos en este texto. Los estados han avanzado en la evaluación de las competencias de liderazgo elaborando marcos de cualificaciones y estándares útiles

para evaluar el desempeño directivo, una práctica habitual asentada en una mayoría de países determinante para permanecer en el cargo (Anderson, 1991; Bolívar, 2015). Sin embargo, en España, *“sorprende el infradesarrollo que tiene la evaluación del liderazgo pedagógico de los directivos”* (Bolívar, 2015: 16).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) regula esta cuestión en los artículos 136 (nombramiento) y 139 (reconocimiento de la función directiva), aunque sobre este particular mantiene todo lo que decía la ley previa. Básicamente, lo que dice es que los directores serán evaluados al final de su mandato, teniendo éste una duración de cuatro años. Los que obtuvieren evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas, pudiendo renovar su mandato por períodos de igual duración hasta tres veces.

Por tanto, en España la Ley nos coloca ante un modelo de evaluación que responde a cuatro características básicas: (1) una muy escasa definición de cómo ha de ser esa evaluación, ya que no indica cómo se hará (2) con un marcado carácter puntual, ya que sólo plantea que se realiza al finalizar el mandato, (3) obligatorio, y por tanto, de obligado cumplimiento para la Administración (evaluadores) y los directivos (evaluados) y (4) sumativo, es decir, orientado a valorar si el candidato ha sido efectivo y, por tanto, puede continuar.

Murillo, García & Ortega (2010: 6-7), tras analizar las normativas publicadas en aquel momento observaron diferencias entre comunidades autónomas: (1) la evaluación directiva en Andalucía, Castilla-La Mancha, el País Vasco y La Rioja decía que debía ser participativa, implicando a personas vinculadas a la dirección en un proceso de intercambio de información y transparencia; (2) en Canarias y Murcia debía ser continua y formativa, atendiendo tanto a procesos como resultados, para lo cual las Consejerías han creado indicadores y procedimientos específicos de evaluación; (3) en Aragón se consideraba directamente que la evaluación sería positiva siempre que no existiesen negativos; (4) la evaluación la realizaría una Comisión de Evaluación constituida ad hoc, o el respectivo Servicio de Inspección Educativa, y (5) diferencias en la explicitación de la forma de los procedimientos de evaluación y los aspectos sobre los que se centrará la evaluación. Dado que desde 2010 ha habido avances en los planteamientos de evaluación directiva y que su regulación ha ido evolucionando, resulta interesante repetir esta revisión normativa en el momento actual. La revisión de la normativa de selección de directores realizada por Álvarez & Fernández (2017) también revela grandes diferencias en la materia, aunque su estudio no fija su foco en la evaluación del desempeño directivo.

Asimismo, Murillo, García & Ortega (2010: 2) afirman que la evaluación directiva *“puede ayudar a los directivos aportando referentes de actuación, contribuir a fomentar su motivación y que se reconozca su buen hacer, ser y estar; aunque también es posible que sea un ingrediente más para su desmotivación”*. En nuestro caso, pensamos que es necesario promover ideas relevantes que puedan servir para mejorar el sistema actual de evaluación directiva (indefinido, puntual, obligatorio y sumativo). Aunque algunos directores pueden desmotivarse con la evaluación, es

necesario que alguien que ocupa un puesto de tal responsabilidad dé cuenta pública de su acción mediante mecanismos fiables y válidos y ésta sirva para tomar decisiones sobre la continuidad del candidato.

En el panorama internacional, autores como Lorenzo & Ramírez (2010) defienden que tan importante como realizar una buena selección del director es realizar una adecuada evaluación de su acción directiva y del cumplimiento del proyecto presentado, algo que Araiza, Magaña & Carrillo (2014) defienden que se haga a través de estándares en los que se valoren las principales competencias directivas (liderazgo efectivo, clima de confianza, compromiso de enseñar, decisiones compartidas, planeación institucional, autoevaluación institucional, comunicación del desempeño y redes escolares) por niveles de desempeño/logro (4: óptimo, estándar o referente; 3: bueno, con algunas limitaciones; 2: bajo, con muchas limitaciones, y 1: muy bajo, con agudas limitaciones). De hecho, tras aplicar esta evaluación en 46 escuelas mexicanas, obtuvieron que los directivos participantes se ubican en torno al nivel 3, lo que les reveló que, *“en general, el desempeño es bueno pero con algunas limitaciones, las cuales pueden ser superadas con capacitación específica en competencias directivas y una verdadera descarga administrativa que les permita atender prioritariamente lo importante y no lo urgente”* (Araiza, Magaña & Carrillo, 2014: 111).

Villela-Treviño & Torres-Arcadia (2015), también en México, defienden lo mismo, tras elaborar y aplicar un cuestionario específico de evaluación de la función directiva evaluando 18 competencias (1: inclusión de ideas; 2: prudencia; 3: responsabilidad; 4: respeto; 5: congruencia; 6: altas expectativas; 7: organización; 8: perseverancia; 9: empatía; 10: vocación al servicio educativo; 11: orientación a la mejora; 12: interacción social formal; 13: liderazgo; 14: comunicación efectiva; 15: diagnóstico del entorno; 16: funciones educativas; 17: comprensión de los colaboradores, y 18: docencia), verificando relaciones con los diferentes estilos de liderazgo (distribuido, instruccional, transformacional, etc.), concluyendo que *“las competencias descritas [...] podrían facilitar la generación de indicadores de evaluación del puesto y funcionar como un método de evaluación del desempeño”* (Villela-Treviño & Torres-Arcadia, 2015: 53).

Para comenzar a definir el marco de la evaluación de la dirección en España, puede ser útil el trabajo de Orr (2011, citado en Bolívar, 2015: 27) que define las cualidades de la evaluación respecto al contenido y su organización:

Tabla 1
Elementos clave para la evaluación de la dirección escolar.

CUALIDADES RELATIVAS AL CONTENIDO
<ul style="list-style-type: none">• Propósitos de la evaluación: gestión del personal para tomar decisiones, desarrollo del liderazgo, cambio organizacional• Quién es evaluado: los directores solos o incluye a otros directivos; diferenciada según años de experiencia, nivel o responsabilidades; tener en cuenta el contexto sociocultural

-
- Qué se evalúa y mide: prácticas de Liderazgo, eficacia docente y condiciones organizativas, resultados de los estudiantes
 - Fuentes de evidencia empleadas: valoraciones (a través de cuestionarios, entrevistas y grupos focales), observaciones de los directores, visita a las aulas, documentos y otros pruebas, portafolios y artefactos
-

CUALIDADES RELATIVAS A LA ORGANIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN

- Cómo es conducida la evaluación: frecuencia y calendario; uso de múltiples medidas
 - Cómo son valoradas las evidencias : uso de estándares de liderazgo para formular juicios; clasificación de las fuentes individuales de pruebas; ponderación de cada fuente de evidencia combinada en una puntuación total; generar una puntuación total que discrimina directores eficaces o eficientes
 - Cualidades psicométricas: validez de contenido y de constructo; validez concurrente y predictiva, fiabilidad
 - Cómo el sistema de evaluación se implementa y opera: pruebas de campo del sistema de evaluación antes de su implementación; implementación operativa del sistema; evaluación de las cualidades del sistema de evaluación, implementación y uso; comentarios y mecanismos de apoyo
-

Fuente: Orr (2011, citado en Bolívar, 2015: 27).

En función de las posibilidades que abre la combinación de las diferentes opciones de esta tabla, se pueden conjugar diferentes modelos de evaluación directiva. En España estamos en la fase inicial de este debate, sin embargo, como acertadamente señala García-Garnica (2016: 497), apoyándose en el informe TALIS “*esta necesidad de medir el liderazgo [...] es aún más patente en países como España, que presentan una dirección debilitada con dificultades para ejercer el liderazgo*”, lo que hace que este tema sea tan necesario como relevante.

Bolívar afirma (2015: 26) que, “*contamos con extenso corpus de estudios e investigaciones sobre evaluación o acreditación del liderazgo escolar de los directivos, en muchos casos vinculadas a competencias o estándares en el ámbito anglosajón*” y que en España están sentadas las bases para construir indicadores de evaluación de la labor directiva, así como con diversos instrumentos estandarizados de evaluación, como el *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación* (VAL-ED), el cuestionario del *Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa* (ISSPP) o la *Escala de Estimación del Liderazgo Educativo del Director* (PIMRS). En el panorama internacional existe el acuerdo generalizado de que ni se pueden usar escalas habituales en la evaluación de la función docente ni los resultados de los estudiantes pueden constituir el indicador principal que se emplee para valorar la eficacia de la función directiva. La escala PIMRS, pionera en la materia, valora las siguientes cuestiones específicas: metas o fines de la escuela, comunicación, supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinación del currículo, seguimiento del progreso de los alumnos, respeto a los períodos de clase, presencia visible en el centro, estimulación de la enseñanza, promoción del desarrollo profesional y estímulo del aprendizaje.

En España, han comenzado a surgir instrumentos semejantes. Destaca el instrumento *Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar* diseñado y validado por García-Garnica (2016), compuesto por 83 ítems organizados en

cinco bloques de contenido (1: capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro; 2: capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas; 3: formación en habilidades pedagógicas; 4: convertir la dirección en una profesión atractiva, y 5: apoyo a las labores pedagógicas de la dirección), que permiten recoger la opinión que tienen los distintos agentes educativos (directores, jefes de estudio, secretarios y docentes) sobre las prácticas pedagógicas eficaces que desempeñan los equipos directivos en sus centros. Tras implementarlo con una muestra compuesta por 533 docentes y 329 directivos, concluye que es posible y recomendable su utilización en otros estudios posteriores para replicar, validar y generalizar sus usos en otros contextos.

Un asunto de gran relevancia relacionado con lo anterior es la definición de los aspectos que deberían ser evaluados. En este sentido, pueden ser valoradas las ocho dimensiones clave de un liderazgo exitoso que han sido expuestas por Day et al. (2010):

- Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.
- Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
- Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.
- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Rediseñar y enriquecer el currículum.
- Mejorar la calidad del profesorado.
- Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.
- Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.

El reto, después de todo, no es sólo generar evaluaciones externas, sino desarrollar procesos de autoevaluación en sus centros y con el profesorado (Amores, Moral & Ritacco, 2015). Sin embargo, tras estudiar los procesos de autoevaluación en quince centros educativos andaluces, los autores concluyen que la inercia del modelo burocrático y la estructura organizativa de los centros generan una rutina que lo aleja no solo del desarrollo de esta capacidad, sino también de su meta fundamental, la mejora de los resultados de aprendizaje.

En España, al finalizar cada mandato, el director es evaluado y del resultado de este proceso depende su continuidad en el cargo. Cabe preguntarse si en España se evalúa la gestión directiva con rigor, empleando algún sistema objetivo que se apoye en estudios, o si, por el contrario, es algo improvisado y alejado de estas cuestiones. En este artículo nos proponemos dar respuesta a esta cuestión tras preguntar a directores en ejercicio sobre cómo han sido evaluados, buscando caminar en pro de la mejor evaluación de directivos posible.

2. Método

El objetivo general de este estudio es conocer la realidad de la evaluación de directores que se está implementando en España en estos momentos. Para ello nos hemos propuesto dos objetivos específicos: (1) definir y explorar las principales dimensiones implicadas en una evaluación de directivos: número de evaluaciones en las que ha participado, agencia encargada de la evaluación, técnicas empleadas, aspectos evaluados, valoración personal sobre el proceso y propuestas de mejora, y (2) diseñar y enviar un cuestionario para realizar un estudio exploratorio dirigido a directores de Educación Secundaria de toda España que nos permita recoger esta información, empleando un cuestionario que integre preguntas cuantitativas y cualitativas. En un primer momento pensamos realizar entrevistas personales, pero dado que queríamos conocer este asunto con perspectiva nacional, lo más práctico era optar por un estudio realizado mediante un cuestionario.

El cuestionario se creó *had hoc* y se subió a *google forms*, tras ser revisado en cuanto a contenido por dos especialistas en dirección escolar y en cuanto a forma por dos especialistas en la elaboración de cuestionarios. El enlace para iniciar la recogida de datos ha sido remitido a través de la Federación Española de Asociaciones de Directores (FEDADI) por primera vez en julio de 2017, una fecha que estimamos que era adecuada para la colaboración de los directores, ya concluido el curso. Esta Federación reenvió el cuestionario a las diferentes Asociaciones Autonómicas y fue respondido por cuantos directores estuvieron interesados en colaborar, no realizando muestreos. En octubre de 2017 FEDADI envió un recordatorio para animar a más directores a participar. Esperábamos contar con un mínimo de 100 respuestas y tener representación de un mínimo de 12 comunidades. Recibimos un total de 137 respuestas procedentes de 16 comunidades, lo cual nos parece suficiente para realizar un estudio exploratorio.

El cuestionario cuenta con siete preguntas iniciales relativas a datos personales y profesionales (comunidad autónoma de procedencia, edad, sexo, años de experiencia directiva, años de experiencia en equipos directivos, grado de competencia en la gestión y “otras observaciones”). Estos datos permiten identificar a los participantes del siguiente modo:

Tabla 2
Características de los participantes en el estudio.

Características	Participantes en el estudio
Comunidad autónoma	<ul style="list-style-type: none">• Originarios de 16 comunidades.• No hubo respuestas de las Islas Canarias ni las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.
Edad	<ul style="list-style-type: none">• Hasta 35: 0• De 36 a 45: 9,5%• De 46 a 55: 48,9%• Más de 56: 41,6%

Sexo	<ul style="list-style-type: none">• Hombres: 57,7%• Mujeres: 42,3%
Años de experiencia directiva	<ul style="list-style-type: none">• Hasta 4 años: 17,5%• Entre 5 y 8 años: 28,5%• Entre 9 y 12 años: 21,2%• Más de 13 años: 32,8%
Años de experiencia en equipos directivos (sin tener en cuenta los años de director)	<ul style="list-style-type: none">• Sin experiencia: 16,1%• Hasta 3 años: 16,8%• Entre 4 y 7 años: 22,6%• Entre 8 y 11 años: 19%• Más de 12 años: 25,5%
Me considero un gestor en un nivel	<ul style="list-style-type: none">• Inicial: 2,9%• Medio: 31,4%• Avanzado: 67,5%• No sabe/no contesta: 2,2%

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos indican que los participantes en el estudio son directores diversos y mayormente experimentados tanto en la dirección como en la docencia y, por tanto, conocedores del sistema, pudiendo informar con criterio sobre los diferentes modelos de evaluación de directivos.

El grueso del cuestionario incluye preguntas tipo test (con alternativas de respuesta más opción abierta) y preguntas abiertas, que serán analizadas en el apartado de resultados y tienen por misión conocer cómo se está desarrollando la evaluación de directores en España en estos momentos en base a las dimensiones anteriormente mencionadas. El cuestionario puede consultarse en:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf_qO9nRSOVWgHDpTnLT3EZ0VUJYrJH7MLxpHOassstXZpYcQ/viewform?usp=sf_link

Los datos cuantitativos se han analizado mediante estadística descriptiva realizando recuentos de frecuencias y transformándolos en porcentajes. Los datos cualitativos han sido analizados mediante fórmulas de análisis de contenido, categorizando las respuestas.

En todo momento hemos tratado de asegurar que la investigación fuese rigurosa y cumpliera con todos los patrones éticos habituales en este tipo de estudios. Hemos asegurado la independencia, la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes y sus respectivos centros educativos.

3. Resultados

Los resultados están organizados en torno a las siguientes categorías: número de evaluaciones en las que ha participado, agencia encargada de la evaluación, técnicas empleadas, aspectos evaluados, valoración personal sobre el proceso y propuestas de mejora. Para dar cuenta de algunos resultados emplearemos tablas, centrándonos en las respuestas recogidas y analizadas, tanto cuantitativas como cualitativas, y evitando realizar juicios de valor.

a) Número de evaluaciones

El 46% de los directores que han contestado la encuesta tienen experiencia superior a 13 años, sin embargo, entre las directoras que contestaron la encuesta el porcentaje con experiencia superior a 13 años es un 16%. Los datos recabados respecto al número de evaluaciones de los 137 participantes en este estudio se distribuyen del siguiente modo:

Tabla 3
Número de evaluaciones recibidas y porcentajes de respuesta.

Número de evaluaciones	Como director	Como jefe de estudios	Como secretario	Como profesor
Ninguna vez	16,8%	82,5%	97,1%	54,7%
Una vez	16,1%	9,5%	2,2%	19,7%
Dos veces	21,2%	5,1%	0	15,3%
Tres veces	13,1%	0,7%	0	5,8%
Cuatro veces	6,6%	0	0	0,7%
Más de cuatro veces	26,3%	2,2%	0,7%	3,6%

Fuente: Elaboración propia.

El 83,2% de los participantes han sido evaluados como directores en al menos una ocasión. Solamente un 16,8% no ha sido evaluado en su función directiva. De los directores que nunca han sido evaluados cabe destacar que 12 tienen menos de 4 años de experiencia en la dirección, pero 7 tienen experiencia entre 5 y 8 años y 4 tienen más de 13 años de experiencia, estos últimos proceden de las Islas Baleares, Comunidad Foral de Navarra y 2 de la Comunidad de Madrid. De los 12 directores y directoras que tienen menos de 4 años de experiencia, 3 se sitúan en el nivel inicial, 8 en el nivel medio y 1 en el nivel avanzado.

El 16,1% ha sido evaluado una vez en su función directiva, de éstos, 8 tienen experiencia inferior a 4 años, 6 entre 5 y 8 años, 4 entre 9 y 12 años y 4 experiencia superior a 13 años. Los directores con experiencia superior a 8 años y evaluados 1 sola vez proceden de Comunidad Foral de Navarra, 3 de Comunidad de Madrid, 2 de Cantabria, Aragón y Castilla-León. Sin embargo, la evaluación de jefes de estudio y

secretario parece más infrecuente. Por otro lado, el 54,7% nunca ha sido evaluado como profesor.

b) Agencia evaluadora

En cuanto a quiénes han desarrollado la evaluación de la dirección, en el 84,7% de los casos ha sido la Inspección Educativa. En el 2,9% de los casos fue la Universidad, en el 1,5% una empresa, en el 10,2% fue un tribunal, en el 9,5% no tienen información al respecto y el 6,6% marcó la casilla de “otra”. Al respecto, comentan haber sido evaluados por “el estudio PISA”, la “Consejería de la Comunidad”, una “evaluación interna realizada por docentes de otros centros”, el “asesores del Equipo de Calidad de la Conselleria d'Educació”, “el propio centro” y por el “Servicio de Evaluación del MEC, hace ya muchos años”.

c) Técnicas de evaluación

En cuanto a las técnicas de evaluación implementadas, los participantes en el estudio han destacado lo siguiente: el 70,8% han sido evaluados a partir de los documentos del centro, el 62,8% a través de entrevistas, el 40,1% a través de observaciones, el 39,4% a través de reuniones con los diferentes órganos colegiados, el 11,7% no tienen información al respecto y el 10,2% marcó la casilla “otra”. Al respecto, cuatro directores han señalado ser evaluados a través de “la revisión del proyecto de Dirección”. Otros han señalado: la “rendición de cuentas”, “un cuestionario”, el “análisis de las programaciones, del cuaderno de profesora, de los exámenes...”, “un cuestionario anónimo enviado a todo el profesorado”, “la evaluación del Departamento al que pertenezco”, una “encuesta a los alumnos”, un “informe presentado por mí”, un “análisis de resultados (proyectos implementados y realizados, resultados del alumnado, convivencia, inclusión, proyectos internacionales...)” y “los demás órganos unipersonales de gobierno del centro”.

d) Aspectos evaluados

En lo que se refiere a los aspectos en base a los que se ha evaluado el ejercicio directivo, las respuestas arrojan los siguientes resultados, ordenados de porcentaje más alto a más bajo:

Tabla 4
Aspectos evaluados y porcentajes de respuesta.

Aspecto	Porcentaje
Documentos del centro	73%
Convivencia en el centro	47,4%
El grado de cumplimiento del Proyecto de Dirección	46,7%
Relaciones profesionales	40,9%
Resultados académicos	36,5%
Relaciones con el entorno	33,6%
Gestión económica	32,1%
No tengo información	19,7%
La formación permanente en el ejercicio directivo	18,2%
Otras	10,2%

Fuente: Elaboración propia.

En la casilla “otras”, tres han comentado el “cumplimiento de funciones docentes”, dos “los propios del Proyecto de Dirección”, y otros, a título personal: la “gestión del centro en general”, “el cumplimiento de los aspectos determinados normativamente para el puesto”, la “participación en proyectos” y “el fomento de la inclusión en el centro educativo y tratamiento de la diversidad”. Asimismo, un informante afirma: “no tengo información clara sobre qué aspectos exactamente se evaluaban ni cómo se cuantificaba cada uno”. Otro, presenta una enumeración de quince aspectos que suponemos que ha tomado de algún documento oficial al que ha tenido acceso. En su misma comunidad autónoma hay respuestas de todo tipo, hasta quienes se han considerado evaluado únicamente por los documentos del centro.

e) Valoración personal

Para completar el estudio, además de recoger las informaciones hasta ahora comentadas también nos parecía importante que los informantes pudiesen enjuiciar la evaluación a la que han sido sometidos. Al respecto, comentaremos brevemente a continuación los siguientes aspectos: importancia de la evaluación de directores, información previa a la evaluación sobre la misma, adecuación de la evaluación desarrollada, orientación de la misma y su conocimiento de la evaluación en otras comunidades autónomas.

- Importancia de la evaluación de directores. Hemos preguntado a los participantes si consideran que la evaluación de directores es importante. El 98,5% considera que sí (135 participantes). Un participante considera que no y otro no sabe/no contesta.
- Información previa a la evaluación. También hemos preguntado si consideraban que tenían suficiente información previa sobre cómo se iba a desarrollar la

misma. El 53,3% afirman que sí, el 36,5% consideran que no y el 10,2% no saben/no contestan.

- Adecuación de la evaluación. Asimismo, les preguntamos por la adecuación de la evaluación que han vivido. Sus respuestas fueron estas: mucho, el 6,6%; bastante, el 42,3%; poco, el 31,4%, muy poco, el 8% y no han sido evaluados el 11,7%.
- Orientación de la evaluación. Les preguntamos si consideran que es una evaluación orientada a la mejora, obteniendo los siguientes resultados: mucho, el 5,1%; bastante, el 27%; poco, el 42,3%, muy poco, el 11,7% y no sabe/no contesta el 13,9%.
- Conocimiento de otras comunidades autónomas. El 91,2% de los participantes afirman no conocer cómo se lleva a cabo la evaluación en otras comunidades autónomas. El 8,8% restante dice conocer otras. Se preguntó a quienes conocían otra, qué destacaría. Seis personas destacan el País Vasco. Las razones que destacan, son: “me parece más completa”, “tienen publicados los criterios de la evaluación y los indicadores. Siguen sistemas de calidad”, “se realiza varias veces (al menos dos) atendiendo a un plan riguroso y normalizado a lo largo del mandato de 4 años” y por su “rigor y fin de mejora”.

f) Propuestas de mejora

Para organizar las numerosas propuestas que los participantes han realizado hemos categorizado y reducido los datos a las siguientes ideas clave, ordenadas por el grado de coincidencia que despertaron entre los directores escolares:

- Ha de ser una evaluación exhaustiva. 22 testimonios ofrecidos en por los participantes demandan que la evaluación sea “profunda”, “concienzuda”, “rigurosa”, “intensa”, “objetiva”, “obligatoria”, etc. Consideran que la evaluación “no obedece a un plan riguroso y organizado”, que se debe “establecer un sistema claro, debatido y consensuado”. Asimismo, afirman que los evaluadores deben entregarse a hacer a fondo esta tarea porque hay comunidades en las que “no suspende nadie”, que la evaluación tal y como se hace “no permite el crecimiento profesional”. Como afirma un participante: “Todos los funcionarios deberíamos estar habituados a una evaluación regular, reglada, objetiva y con consecuencias de nuestro trabajo. Seguro que en nuestro entorno hay modelos de evaluación en los que nos podemos fijar”.
- Ha de hacerse con una verdadera finalidad de mejora. 19 testimonios ofrecidos por los participantes señalan que la evaluación que se realiza en la actualidad es “un proceso excesivamente politizado y arbitrario”, que “se fiscaliza, pero no se asesora”, “sólo sirve para cubrir la gestión de la inspección”, etc. de tal modo que acaba siendo un instrumento inútil. Un participante lo ve así: “Al final de la evaluación uno recibe un informe positivo y la vida sigue igual. Es

decir dicho informe vale para poco. Pienso que las direcciones somos poco importantes para el sistema”.

- Ha de ser un proceso transparente y homogéneo. 16 testimonios inciden en que es necesario que exista “una rúbrica de evaluación” o “indicadores claros y relevantes que fueran beneficiosos para la comunidad escolar” y que los directores tengan conocimiento de los mismos y de cómo son puntuados. En línea con esto, demandan “unificar criterios. Aplicar la misma evaluación a todos los directores para que sea justa y objetiva”. Un participante afirma: “hay que empezar por tener claro los aspectos sobre los que se hace la evaluación”.
- Ha de centrarse en las tareas diarias de la dirección. 14 testimonios critican que la evaluación “se centre en documentos y resultados y no en el desarrollo diario del funcionamiento de un centro”, “se centran en la gestión económica”, “priorizan las cuestiones burocráticas sobre las demás”, “no se analiza la repercusión que tiene la Dirección sobre el funcionamiento y mejora el centro, no se trata de medir el valor añadido que ha supuesto esa Dirección en el Centro” y “no evalúan la gestión, los proyectos del centro, el porqué de los resultados académicos”. Un participante asevera: “Es absolutamente necesario que se realicen evaluaciones de distintos ámbitos”. Otro aporta algunas ideas en esta línea: “incidiendo más en la evaluación de los procesos que se llevan a cabo en el centro, desde todos los aspectos posibles: educativos, pedagógicos, organizativos, de relación, seguridad e higiene, riesgos laborales, actividades complementarias y extraescolares, participación de la comunidad educativa, etc.”
- Ha de hacerse en colaboración con toda la comunidad educativa. 9 testimonios inciden en que la evaluación no puede hacerla el inspector solo, sino que tiene que realizar “periodos de observación más prolongados y con entrevistas a la comunidad educativa”, “no con cuestionarios, estadísticas y demás que en ningún caso recogen el verdadero trabajo, el progreso cualitativo, el grado de satisfacción y de ilusión de todos los sectores, la vida de un centro”.
- Otras propuestas que han tenido cierto consenso, han sido: 7 testimonios solicitan incorporar a la evaluación a un director con experiencia y que haya sido evaluado favorablemente y tenga un reconocido prestigio; 5 testimonios plantean desarrollar un proceso de evaluación continua que incluya seguimiento anual que ayude a mejorar y no sólo final tras cada mandato; 4 testimonios inciden en ampliar la evaluación sobre todos los profesionales de la dirección, del profesorado y no docentes del centro educativo; 4 testimonios señalan la importancia de formar a los directores previamente en aquellos aspectos que luego se les van a exigir a través de la evaluación; 3 testimonios abordan la necesidad de superar la arbitrariedad/subjetividad de que cada inspector evalúa a su manera; 3 testimonios exigen que la evaluación tenga un feedback donde se indiquen puntos fuertes y débiles.

4. Conclusiones

Los resultados muestran una situación dispar en materia de evaluación de directivos en España que complejiza la elaboración de conclusiones, al tratarse de un asunto plagado de luces y sombras. Los resultados parecen indicar que en España todavía no se ha tomado plena conciencia de la relevancia que tiene contar con direcciones competentes, profesionales y que para lograrlo hace falta evaluarlas con rigor. Las valoraciones críticas de los directores hacia el modelo de evaluación actual y las numerosas propuestas de mejora que han formulado ponen de relieve que no estamos enfatizando en la dirección escolar en algunas de las ocho dimensiones clave de un liderazgo exitoso expuestas Day et al. (2010). En el futuro, parece lógico mirar a los países más avanzados en la materia e imitar sus prácticas evaluativas para acabar con el “*infradesarrollo de la evaluación del liderazgo*” que apunta Bolívar (2015).

Pese a que el 83,2% de los participantes han sido evaluados como directores en al menos una ocasión, se observa que el resto de miembros del equipo directivo es infrecuente que sean evaluados, y asimismo, el profesorado tampoco suele ser objeto de evaluación (en algunas comunidades, como Aragón o Murcia, se requiere que sea así previo al ejercicio de la dirección), no debiera ocurrir que los directores y directoras sean los miembros más evaluados en un claustro. Sin embargo, se observa que mayormente, la evaluación a la que se somete a los directores es un formalismo realizado al finalizar el mandato como un prerrequisito para la renovación en el cargo y que en la mayor parte de los casos se hace por parte de los Inspectores de Educación sin obedecer a un diseño que garantice la profundidad que requeriría una evaluación seria del desempeño directivo. El concepto de rendición de cuentas de la labor realizada no está integrado entre las rutinas de la función directiva.

Si bien es cierto que la evaluación de directores en la actualidad continúa en un estado incipiente, también es cierto que conviene contar con estudios que nos indiquen hacia dónde deben darse los siguientes pasos para perfeccionarla y que no se estanque. El 98,5% de los directores considera que la evaluación es importante porque puede motivarles a mejorar, como plantean Murillo, García & Ortega (2010).

Sería relevante dotar a los Inspectores de Educación de formación en estrategias efectivas de evaluación y de recursos técnicos para llevarlas a cabo para que la evaluación de directores del futuro sea objetiva, rigurosa, eficaz y eficiente, dándoles feedback sobre sus puntos fuertes y débiles, ya que en las técnicas hasta ahora empleadas se echa en falta una mayor diversidad, así como tener en cuenta en mayor grado a la comunidad educativa del centro. En este sentido, el *Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación* (VAL-ED), el cuestionario del *Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa* (ISSPP), la *Escala de Estimación del Liderazgo Educativo del Director* (PIMRS) o el cuestionario *Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar* diseñado y validado por García-Garnica (2016), pueden contribuir al cambio (Bolívar, 2015).

Para que esto fuese posible convendría que el Ministerio de Educación definiese un marco común de evaluación de directores que sea amplio y acorde a las propuestas

de mejora que los directores han formulado, basado en las conclusiones de las investigaciones y en consonancia con líneas de gestión educativa internacionales, que vincule el grado de consecución (ejecución) del Proyecto de dirección dado el peso efectivo que tiene éste en el proceso de selección de directores (Álvarez & Fernández, 2017) y se difundiese a las comunidades autónomas, para acabar con la gran dispersión normativa (Murillo, García & Ortega, 2010; Álvarez & Fernández, 2017) y con las influencias de las micro-políticas (Bambang, Sheyoputri, Jiang, Ifa & Jumintono, 2015). En este proceso, el Ministerio podría basarse en los indicadores, de Orr (2011, citadas en Bolívar, 2015: 27) y en los avances realizados en el País Vasco, que es la comunidad autónoma que más ha avanzado en materia de evaluación de directores en España. En este marco, debe ser prioritario configurar una rúbrica que se haga pública y atienda a las numerosas competencias que desarrolla a diario un director, como defienden algunos autores (Araiza, Magaña & Carrillo, 2014; Villela-Treviño & Torres-Arcadia, 2015) y como también han puesto de manifiesto los directores en sus propuestas de mejora. En línea con los primeros pasos que da la actual Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa en vías a promover la profesionalización directiva, deben darse pasos para mejorar la evaluación de directores, un pilar básico de la misma, junto con el perfeccionamiento de la formación y de los procesos selectivos (Lorenzo & Ramírez, 2010; Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez & López-Yáñez, 2014; García-Garnica, 2016).

Por todo ello, coincidimos con Murillo, García & Ortega (2010: 17) en que *“en la actualidad es un mero trámite administrativo, pero conforme se le vayan dotando de más repercusiones irá adquiriendo mayor importancia, por lo que es necesario trabajar por optimizar las propuestas. Sólo podemos contar con buenos centros docentes si tenemos a personas que ejerzan la dirección de los mismos adecuadamente. Y una evaluación justa y útil es un mecanismo para ayudar a orientar el desempeño y recompensar el trabajo bien hecho”*. No se trata de evaluar a directores para que parezca que se busca la mejora, sino como extensión de la implementación de una cultura evaluativa, tanto interna y externa en los centros (Amores, Moral & Ritacco, 2015) consecuentemente, promover mejoras reales.

Pese a que la regulación autonómica ha agravado las diferencias entre comunidades autónomas y hay una diversidad de modelos vigentes en la actualidad, el enfoque predominante de evaluación de directivos hoy es superficial e irrelevante: sería necesario elevar el número de evaluaciones de directores incluyendo una evaluación durante su primer año, diversificar las agencia encargadas de la evaluación, ampliar las técnicas empleadas y los aspectos evaluados, tener presente las investigaciones nacionales e internacionales sobre evaluación de la dirección escolar y escuchar las propuestas de mejora señaladas por los directores. Una evaluación rigurosa podría realzar el protagonismo de la dirección escolar en la mejora de la calidad de la educación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. & Fernández, E. (2017). La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 137-183. Recuperado de <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/92>
- Amores, J., Moral, C. & Ritacco, M. (2015). El desarrollo de procesos de autoevaluación como capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un estudio en Educación Secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 57-76. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/670646>
- Anderson, M. (1991). *Principals: how to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Araiza, S. M.; Magaña, R. & Carrillo, L. E. (2014). Evaluación por estándares de la gestión directiva en Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 99-113. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/408>
- Barzanó, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Berkovich, I. (2014). Between Person and Person: Dialogical Pedagogy in Authentic Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 245-264. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0367>
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740>
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 493-526. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56749100022.pdf>
- García-Garnica, M. & Caballero, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308051>
- Glazar, O. (2013). Dissertação de mestrado: *Liderança Escolar: Diferentes Olhares*. Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10437/6152>

- Gómez-Delgado, A. M.; Oliva-Rodríguez, N. & López-Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 135-150. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663364>
- Ishimaru, A. (2013). From Heroes to Organizers: Principals and Education Organizing in Urban School Reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 3-51. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X12448250>
- Keddie, A. (2016). Academisation, school collaboration and the primary school sector in England: a story of six school leaders. *School leadership & management*, 36(2), 169-183. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196174>
- Kottkamp, R. (2010). Leadership Preparation in Education. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 3-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000010378609>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, 10 de diciembre). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Liasidou, A. & Androniki, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School leadership & management*, 35(4), 347-364. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>
- Lorenzo, E. & Ramírez, A. (2010). Pasado, presente y futuro. Procesos y procedimientos en la evaluación de los directores y directoras de los centros escolares de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 200-217. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: Improving learning in schools*. Australia: Australian Council for Educational Research. Recuperado de <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aer>
- Murillo, F. J., García, R. & Ortega, P. (2010). Marco normativo de la evaluación del desempeño de la función directiva en España. *Avances en Supervisión educativa*, 12, 1-24. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/437>
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589/33220>
- Peirano, C.; Campero, P. & Fernández, F. (2015). Sistema de selección de directivos en Chile. Aprendizajes para la región. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 109-134. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/142>

- Ten G.; Luyten, H.; Scheerens, J. & Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X11436272>
- Trigueros, G. (2015). *Tesis doctoral: Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario*. Director: J. L. Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39743/Tesis%20Gabriel%20Asprella.%20Versi%C3%B3n%20impresa.pdf?sequence=1>
- Villela-Treviño, R. & Torres-Arcadia, C. (2015). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 41-56. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2872>
- Zhang, W. & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158. DOI: <https://doi.org/10.1177/0892020610376792>

Cómo citar este artículo:

- Álvarez-Álvarez, C. & Fernández Gutiérrez, E. (2020). La evaluación de directores de centros educativos en España: Luces y sombras. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 252-269. DOI: [10.30827/profesorado.v24i2.14077](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14077)